



Tréma

42 | 2014

Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants :
enjeux didactiques et pédagogiques

De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe

Pierre Escudé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3187>

DOI : 10.4000/trema.3187

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2014

Pagination : 46 – 53

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Pierre Escudé, « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne],
42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3187> ; DOI : 10.4000/trema.3187

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe

Pierre Escudé

I. L'intercompréhension ou l'intégration des langues entre elles.

- ¹ Depuis la fin des années 1990, en France, une nouvelle approche est apparue dans le paysage didactique de l'apprentissage des langues : l'intercompréhension (Dabène & Degache, 1996 ; Blanche-Benveniste, 1997). Il s'agit de didactiser les contacts de langues que l'institution scolaire tend à normaliser après les avoir niés ou refoulés en son sein. L'école s'est bâtie sur le principe d'un monolinguisme autour du seul français-langue d'enseignement, et notre didactique des langues doit beaucoup à ce monolinguisme d'essence nationaliste (Escudé, 2013a). L'intercompréhension repose sur le principe que nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles ; la langue, plutôt qu'être considérée comme un « espace clos de prescriptions normatives » (Py, 2004), peut être définie comme un espace ouvert en construction entre des variations constitutives et une normalisation nécessaire. C'est du reste cette tension qui définit, selon Saussure, le fonctionnement de toute langue. *Les Cours de linguistique générale* décrivent ainsi la tension dynamique entre « esprit de clocher », ou dialectalisation, fragmentation, et « force d'intercourse », ou esprit de normalisation, de fusion (Saussure, 1916, p. 281). Le linguiste français Jules Ronjat, relecteur des *Cours*, a lui-même le premier inventé et conceptualisé le terme d'*intercompréhension* en décrivant de cette sorte :

« Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. (...) Le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer

un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. » (Ronjat, 1913a, p. 13).

- 2 Le contexte épistémologique dans lequel émerge le concept d'intercompréhension est important à connaître : nous sommes alors en pleine ère nationaliste, les langues sont considérées entre elles de manière tubulaire, étanche et verticale, à l'égal des rapports entre nations (Tabouret-Keller, 2010 ; Escudé, 2010 et 2013b). L'école nationale a pour objectif d'inculquer une langue unique et normalisée pour l'ensemble des citoyens, en dépit des propres compétences linguistiques et culturelles de ses citoyens (Duneton, 1973 ; Helias, 1975 ; Bourdet, 1977 ; Ozouf, 2009...). Cette normalisation a une triple conséquence. Elle chasse de l'école la diversité des langues et n'y admet que le français ; elle élimine toute légitimité sociale et politique aux langues autre que le français ; elle façonne une représentation scolaire et sociale de la langue unique qui, à son tour, ne peut concevoir de variétés internes. Cette conception politique reste encore une matrice forte de ce qu'est l'Etat-nation, son rapport face à la diversité langagière interne à la France, malgré un attachement de plus d'un demi-siècle désormais à un espace européen évidemment multilingue. Elle continue d'influer fortement sur le pli didactique de l'apprentissage des langues.
- 3 Déjà en 1926, le linguiste Ferdinand Brunot se plaignait de la surgrammaticalisation de l'enseignement de la langue nationale, elle-même calcifiée par des règles intangibles :

« Partout des barricades de toile d'araignée ferment les avenues où l'usage s'avance, souverain et irrésistible. Au lieu d'une loi de vie, d'un code souple, adapté, à jour, on réimprime une ordonnance de police, toute pleine de prohibitions, de restrictions, de chicanes, sur laquelle veillent quelques commissaires de bonne volonté, qui croient sauver la tradition nationale ». La langue unique et intangible est, on le voit assez, métaphore de la République, une et indivisible : intouchable, invariable. Or, « ce qui importe, ce n'est pas d'étiqueter, c'est de comprendre et d'enseigner à comprendre non seulement les états, mais les mouvements. » (Brunot, 1926). De nos jours, un pourcentage important de la population scolaire reste illettrée après 7 ans de grammaticalisation redondante, du CE2 à la 3e. Certes, on apprend plus tôt des langues en France, et plus longtemps, mais souvent il s'agit de la même langue¹ qu'on apprend de la même manière, et pour des résultats qui, d'évaluation PISA² en évaluation PISA, ne sont pas à la hauteur des investissements et des enjeux (Coste, 2013, pp. 47-82).
- 4 Or, l'institution sait faire les choses. Depuis une quinzaine d'années, elle développe pour les langues vivantes étrangères (désormais LVE) des classes ou sections européennes ou internationales, un enseignement de DNL (Gajo, 2001 et 2007 ; Coste, 2013, p. 101) et depuis 1985 la possibilité pour les langues vivantes régionales (désormais LVR) d'être langue première d'apprentissage dans les classes bilingues à parité horaire, puis dans les collèges à section langue régionale (Geiger-Jaillet, 2005).
- 5 L'intégration des langues entre elles met de fait l'apprenant devant une autre réalité : les langues fonctionnent en famille, dans un système à la fois cohérent et ouvert. L'intercompréhension traite de ce continuum, et il est en soi remarquable qu'il ne fonctionne à plein qu'en prenant en compte les apports linguistiques de langues qui sociolinguistiquement seraient sinon exclues de la sphère d'enseignement, du moins déclassées : on pense ici avant tout aux LVR.
- 6 Passer du français, la langue d'enseignement et, désormais dans l'immense majorité des cas, seule langue maternelle des élèves français à une langue nouvelle, l'espagnol par exemple, est un saut pour beaucoup d'apprenants.

- 7 En revanche, travailler sur l'observation et la comparaison des formes lexicales, morphologiques, sur l'ordre syntaxique et le nombre de mots, circuler dans un espace plus vaste de langues de même famille, manipuler les formes et faire négocier ces observations par les apprenants permet une autre approche des langues :

FR	Un homme avait deux fils.
OC	Un òme aviá dos filhs.
CA	Un home tenia dos fills.
ES	Un hombre tenía dos hijos.
PT	Um homem tinha dois filhos.

- 8 Un travail de repérage organisé permet de mettre à distance et de systématiser des éléments communs à toutes les langues (au système) et des éléments spécifiques (à chaque langue). Ainsi, les élèves peuvent repérer
- le parallélisme syntaxique d'une formation sujet + verbe + complément ;
 - les formes récurrentes : d'un déterminant commun ; d'un nom à la racine propre (*om*) où l'orthographe idiosyncrasique d'une langue ne tient pas lieu de loi d'airain (qu'est-ce qui justifie les 2 m en FR sinon l'aléatoire d'un code qui n'est essentiel que parce qu'il est aléatoire ?) ; d'un verbe à forme distincte (*av / ten-tin*) mais à sens commun.
 - des paradigmes parallèles (*deux/dos/dois - fils/fills/filhs/filhos/hijos*) permettant de repérer des premières clefs.
- 9 L'élève apprend à regarder et à manipuler les langues, y compris la sienne qu'il ne maîtrisait que par deux voies antithétiques : la langue d'usage surtout orale ; l'étiquetage grammatical surtout scolaire. Il a appris également que la langue s'apprend parce qu'un système la dynamise et la comprend. Dans ce système, il sera étonné de trouver des « langues de France », LVR appartenant parfois à son propre environnement social et familial, ainsi que des langues étiquetées « étrangères » et qui sont finalement si familières.
- 10 Une didactisation de ces principales entrées répartit les phénomènes en « ponts » et en « éléments morphosyntaxiques ». Les ponts sont ces récurrences régulières de langue à langue offrant des savoirs opérationnels non systématiques mais pragmatiques - car il ne saurait y avoir de loi et des exceptions, sinon des régularités et des irrégularités. Leur (re)connaissance permet de ne pas être arrêté par un petit changement graphique ou sonore, comme ici le phénomène (*f initial* FR-OC-CA-PT = *h initial* ES ; ou bien encore *groupe interne -ill-* FRCA = *groupe interne -lh-* OC-PT) (Escudé 2008). Cette pratique de repérage récurrent permet de travailler un élément essentiel dans la sécurité en langue : le phénomène de *prédictibilité* (Pognan 1975).
- 11 De leur côté, les « éléments morphosyntaxiques » codent pour chaque langue ce que chaque langue doit dire : le singulier *versus* le pluriel ; le féminin *versus* le masculin ; le proche *versus* le lointain ; le passé *versus* le futur, etc... L'explicitation systématique de ces phénomènes (Blanche-Benveniste *et alii*, 1997 ; Reinheimer & Tasmowski, 1997 ; Teyssier, 2004 ; Meissner, 2004), après des générations d'ouvrages de philologie comparée, permet la production d'une animation didactique propre à l'intercompréhension : on apprend une langue parce qu'on sait comment fonctionne son système (Pognan, 2008 ; Escudé & Janin 2010 ; Bonvino *et alii*, 2011).

II. Bénéfices et enjeux d'une intercompréhension des langues et des disciplines

- 12 Une piste singulière et prometteuse s'avère être celle de l'intégration des langues et des disciplines. Pourquoi ? Tout d'abord parce qu'elle permet à l'intercompréhension d'intégrer au plus tôt les curricula : un manuel d'apprentissage disciplinaire peut être utilisé sur le temps de la discipline, sur celui des langues dont la langue nationale, qui est souvent le temps le plus long dans l'école primaire (Escudé, 2013b). Ensuite pour permettre à la langue d'être apprise dans le cadre d'une « perspective actionnelle » (CECRL) : c'est parce que j'utilise la langue, que je m'en sers et que je la manipule, que je peux la comprendre et que j'en intègre les fonctionnements. Cette « utilisation transdisciplinaire des langues » (Dalgalian, 2008) rejoint le principe actif de l'intégration propre aux méthodologies scolaires du CLIL, de l'EMILE, de l'AICLE³, contemporaines de l'émergence de l'intercompréhension. Dans le contexte d'un apprentissage par les langues (et non de langues), la langue est l'inférence qui porte le contenu linguistique et langagier. La langue n'est pas un fétiche mais un vecteur de compréhension, de production. Je valide ma compétence de compréhension car je construis un contenu ou un savoir-faire disciplinaire (technologique, mathématique, scientifique, et bien souvent en histoire et géographie dans le cadre de la DNL). En retour, je construis mon savoir disciplinaire car j'ai réussi à dépasser les opacités langagières ou linguistiques qui portent la documentation, la négociation, la construction discursive de ce savoir ou de savoir-faire.
- 13 De ce fait, l'apprentissage intégré permet à des élèves de renouveler leur approche de l'accès au savoir, notamment grâce à la prise en compte de compétences personnelles (langues de famille, LVR ou langue d'immigration) très souvent présentes mais aussi souvent ignorées par le lieu scolaire. Pour tous les élèves, travailler avec des langues « qui bougent » dans un même système permet d'entrer dans une autre réalité : l'altérité est normale. Ce qui est anormal, c'est la redondance autiste de formes écrites dans un français qui bien souvent n'existe pas en l'état en dehors de la classe.
- 14 Les évaluations faites auprès de classes utilisant un manuel d'apprentissage intégré montre que les élèves entrent avec beaucoup plus de facilité dans les activités ; une fois entrés en activité, ils osent des réponses et des hypothèses, qu'ils peuvent par ailleurs valider par le même cheminement méthodologique que celui de la « méthode expérimentale » sur lequel est bâtie l'intégration des disciplines et des langues. Cette « méthode expérimentale » a pour point de départ une « situation problème », ce que Bachelard nommait un « obstacle épistémologique ». La séance se construit sur des hypothèses de résolution que les élèves - guidés par le maître, et ici par des documents en langues de même famille - doivent valider ou invalider. Comment ? Par la résolution de ce que disent ces textes, par l'exploitation des formes diverses, par une utilisation raisonnée du discours. Car, dans l'apprentissage, tout passe par une certaine maîtrise du discours : manipulation orale et écrite, négociation en langue de classe, levée d'opacités de textes ou de bribes de textes favorisant les compétences *épilinguistiques* (Culioli, 2005) prémisses de compétences métalinguistiques qui donneront à l'élève une maturité dans l'emploi des langues, c'est-à-dire du langage.

III. Les langues : de la compréhension vers la production

- 15 Mais on rétorquera que la langue, c'est d'abord de l'oral. Et on aura raison. L'intercompréhension n'a aucune légitimité à remplacer un enseignement de la langue tel qu'on sait le faire, tel qu'il est fait. Certes, parfois la méthode communicative mal comprise réduit l'apprentissage à un psittacisme en boucle, que vient heureusement régénérer la compétence nouvellement intégrée (via le CECRL) de production en interaction. Comme dans le cadre scolaire, il convient d'entrer dans la langue par sa forme orale : ainsi, l'ensemble des textes sera oralisé⁴. En revanche, il est utile pour plus d'une raison d'entrer très vite dans l'écrit :
1. il porte la trace pérenne dont tout apprentissage a besoin ;
 2. il permet d'être manipulé et comparé à d'autres langues ;
 3. il est indissociable du code phonétique.
- 16 Par ailleurs, on assiste à un retour massif de l'écrit (via les supports d'écran, les usages électroniques, etc...). La trace écrite est un appoint fondamental - pas unique bien sûr - pour mémoriser la langue, ses structures, ses régularités. C'est le support pérenne de base de la compréhension. Or, on sait que la *compréhension précède la production*, ce que développe Ronjat avec la théorie de « l'emmagasinement linguistique » (Ronjat, 1913b, p. 42) née des observations sur les apprentissages langagiers du petit bilingue précoce paritaire qu'il analyse. C'est parce que Louis a « emmagasiné » suffisamment de formes (orales) qu'il peut alors projeter à son tour ces formes dans une phonologie satisfaisante, une grammaticalité cohérente, un sens pertinent.
- 17 Il est possible qu'une mauvaise pente de la méthode communicative mène à une activation de production orale trop hâtive, peu autonome ou trop guidée, pas assez étayée par un temps d'emmagasinement linguistique qui est celui de la compréhension - parfois silencieuse - de formes orales ou/et écrites⁵. Cette réflexion rejoint l'une des conclusions des analystes des rapports PISA⁶. Sur une même classe d'âge, on repère des apprenants non lecteurs de ceux qui ont une pratique de 30 minutes ou de 2 heures par jour. On observe un différentiel de 100 points entre les deux classes de non-lecteur ou grand-lecteur, c'est-à-dire un rapport de 3 ans de scolarisation⁷. L'attention à la forme écrite, l'élaboration de stratégies personnelles de lecture, la construction d'un rapport au texte mêlant plaisir et intérêt, le développement de compétences sur une variété de textes dans une diversité de langues, sont les piliers de la réussite scolaire puisque tout apprentissage repose sur la manipulation des discours. La plupart des études menées sur des groupes d'apprenants en intercompréhension évaluent un niveau B2 de compréhension écrite sur l'ensemble des langues étudiées au bout de 30 à 40 heures de travail⁸. Cette compétence forte et intense est ensuite activée par les apprenants pour « tirer » les autres activités (compréhension orale, production écrite et orale) vers un niveau supérieur (Meissner *et alii* 2004, pp. 75-76 ; Escudé & Janin, 2010, p. 51). Dernier point enfin, pour l'heure trop peu étayé d'analyses scientifiques : la capacité des élèves à construire à partir de leur propre lecture de textes une sorte de « phonologie d'hypothèses » les menant à plus rapidement entrer dans les pratiques phonétiques authentiques des langues apprises. On l'a compris, l'intégration didactisée des langues et des disciplines peut être un atout important pour dynamiser des apprentissages souvent cloisonnés ou nécessairement

autonomes. Par ailleurs, le premier concepteur de l'intercompréhension, Jules Ronjat, traite de cette « méthode » comme d'une compétence de communication globale : chacun parle dans sa variété langagière, ce qui, de plus, favorise une langue qui déploie dans l'échange tout l'espace d'une culture propre à chacune des langues, sans n'en réduire aucune. Ici encore, enfin, on atteint un niveau de politique linguistique, et de politique sociale assez élevé : la communication unit des personnes qui n'abdiquent pas de leur entité culturelle propre.

BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, C. (1997) *et alii*, *Eurom 4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997) (coord.). L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997.
- Bonvino, E. *et alii* (2011). *Eurom 5. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan : Hoepli.
- Bourdet, Y. (1977). *L'éloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*. Paris : Galilée.
- Bruno, F. (1926). *La Pensée et la langue*. Paris : Masson et Cie.
- Dabène, L., Degache, C. (1996) (éd.). Comprendre des langues voisines. *ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, n°104. Paris : Didier.
- Coste, D. *et alii* (2013). *Les langues au cœur de l'éducation*. Éditions Modulaires Européennes.
- Culioli, A. & Normand, C. (2005), *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris : Ophrys.
- Dalgalian, G. (2008). Acquisitions précoces et construction de l'apprenant. In *Actes du colloque euro-mania*, Toulouse, 2008, actes en ligne sur le site du programme, http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=1 (18 avril 2013).
- Duneton, C. (1973). *Parler croquant*. Paris : Stock.
- Escudé, P. (2008). *Manuel euro-mania, j'apprends par les langues*. Commission Européenne, SCEREN CRDP Midi-Pyrénées.
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). In *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n°1, décembre 2010, coordinateurs Ferrão Tavares, C. et Ollivier, Ch. 103-124.
- Escudé, P. (2003a), Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales. In G. Kremnitz, *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, 339-352.
- Escudé, P. (2013b). Apprendre par les langues. Ce que l'intercompréhension permet. *Passage de Paris, Revue scientifique de l'Association des chercheurs et étudiants brésiliens en France*, édition n°8, sous la direction de J.M. Robert, à paraître.

Escudé, P. (2013). *L'intercompréhension et la triple intégration*. Colloque Université de Roma-III, Attraverso le lingue, l'intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste, 20-21 octobre 2011, à paraître, 2013.

Escudé, P. & Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, Langues et Apprentissage des Langues.

Gajo, L. (2007). L'enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma* n°28.

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

Helias, P.-J. (1975). *Le cheval d'orgueil*. Paris : Plon.

Meissner, F.-J. et alii (2004). *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen : Shaker Verlag.

Ozouf, M. (2009). *Composition française, retour sur une enfance bretonne*. Paris : Gallimard.

Pognan, P. (1975). *Analyse morphosyntaxique automatique du discours scientifique tchèque*. Edition scientifique et préface de Daniel Hérault. Paris : Dunod - Association Jean-Favard pour le développement de la linguistique quantitative.

Pognan, P. (2013). Apprendre des langues étanches ou apprendre un système et ses variantes ? Actes du colloque euro-mania. Toulouse : 2008, actes en ligne sur le site du programme : http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=1 (18 avril 2013).

Py, B. (2004). Discours et construction des connaissances en L1 et L2. Enseigner en classe bilingue, Actes de l'Université d'Automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 119-126.

Reinheimer, S. & Tasmowski, L. (1997). *Pratique des langues romanes*. Paris : L'Harmattan.

Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.

Ronjat, J. (2013), *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, [Paris : Honoré Champion, 1913] Peter Lang, 2013, édition de Pierre Escudé.

de Saussure F. (1998). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, [1916].

Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.

Teyssier, P. (2004). *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris : Chandeigne.

NOTES

1. L'anglais, pour 91% des élèves du primaire, 98% des élèves du secondaire (Repères et références statistiques, 2012.)
2. L'acronyme PISA signifie en anglais Program for International Student Assessment et en français Programme International pour le Suivi des Acquis.
3. Ces trois acronymes (l'anglais Content and Languages Integrated Learnings ; le francophone Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère ; l'espagnol Aprendizaje Integrado

de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ont en commun la dimension de l'intégration que ne porte pas la DNL de l'institution française.

4. Comme c'est le cas pour le manuel euro-mania dont on trouve l'ensemble des textes dans l'ensemble des 7 langues sur le site pédagogique et ouvert à tous www.euro-mania.eu

5. Ce temps de « silence » est notamment vécu par les maîtres des sections bilingues paritaires précoces français-LVR : loin d'être un temps d'insécurité (pour le maître notamment qui n'a aucun retour sur les pratiques possibles des élèves), il s'avère être un temps de maturation.

6. « Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être. Des études montrent que ces compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d'années d'études de formation initiale et continue » Résultats du PISA 2009, Synthèse, OCDE 2010, 6.

7. OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III), PISA, Éditions OCDE.

8. Tandis que l'on compte 150 heures pour passer d'un palier à l'autre (par exemple de A1 à A2) sur l'ensemble des 5 activités (compréhension écrite et orale, production écrite et orale en continu et en interaction).

RÉSUMÉS

Longtemps, l'enseignement disciplinaire (sciences, mathématiques, histoire...) et l'enseignement des langues sont restés étanches. Depuis quelques années, enseignement de Discipline Non Linguistique (désormais DNL) et classes européennes, régionales ou internationales entrent dans le paysage du collège et du lycée. A l'école primaire, lieu privilégié pour la transdisciplinarité, l'intégration des langues et des disciplines reste encore à pratiquer. La nouvelle loi d'orientation ouvre enfin un nouvel espace scolaire, à cheval sur primaire et collège, qui pourrait également être le lieu d'un tel développement.

Nous présenterons une méthode particulière, celle de l'intercompréhension intégrée, qui permet d'aborder langues et disciplines scolaires en les intégrant dans une progression et une méthodologie qui doit autant à la « méthode expérimentale » qu'aux bénéfices du bilinguisme paritaire précoce tel qu'on le connaît dans l'institution, entre français et langue vivante régionale.

Le manuel euromania (www.euro-mania.eu) illustre cette méthode d'intégration. Un certain nombre d'expérimentations en classes permet de tirer des conclusions sur son utilisation auprès du public de cycle 3 : quelles compétences sont mises en jeu grâce à l'intégration des langues et des disciplines scolaires, tant du côté de la maîtrise de la langue / des langues, que celui des disciplines, que celui enfin du goût et de la sécurité des apprentissages ? En quoi permet-elle de conforter l'ensemble des compétences de langue ? Comment, enfin, une telle méthode pourrait-elle bénéficier à davantage de classes, de quelle manière, et à quel coût ?

Disciplinary teaching - science, mathematics, history - and language teaching have long remained tightly separated. Over the last few years, Content and Language Integrated Learning

(=DNL) and European, regional or international classes have been appearing in secondary education. In primary school, although an ideal place for transdisciplinarity, the integration of languages and disciplinary teaching remains to be integrated. At last, the latest Orientation Act opens a new space bridging primary and secondary schools that could provide a frame for such a development. We will introduce a specific method called integrated intercomprehension which makes it possible to combine language and disciplinary teachings and integrate them in an educational progression.

The method owes to the “experimental method” as much as to the benefits of early equal-bilingualism as it is known and practiced at school between French and regional languages. The euromania textbook (<http://www.euro-mania.eu/>) illustrates this integration method. Tests carried out in the context of the classroom allow us to draw a number of conclusions about its usage among primary school children (cycle 3 = 8-10 year olds) : what skills are involved in the integration of language and curricular disciplines, whether through language skills or disciplinary acquisitions or building a taste for and self-confidence in the learning-process? How does this method strengthen all the language skills at the same time? Lastly, how could such a method benefit more classes, in what way, and at what cost?

INDEX

Mots-clés : compétences langagières, intégration des disciplines, intégration des langues, intercompréhension

Keywords : disciplinary integration, intercomprehension, language integration, language skillsa

AUTEUR

PIERRE ESCUDÉ

Maître de conférences HDR en didactique des langues, bilinguisme et intercompréhension,
Université de Toulouse, Laboratoire de rattachement : UMR EFTS.